

Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo

Manuele De Conti

Introduzione

Sempre più spesso il dibattito come strumento educativo per competenze linguistiche, comunicative, critico-argomentative e di cittadinanza, trova impiego nelle scuole secondarie italiane di secondo grado¹. Questa sua larga diffusione rende estremamente importante la riflessione su uno dei concetti principali di quest'attività: quello di «protocollo di dibattito». Infatti, al variare del *protocollo* adottato variano anche le conoscenze, le abilità e le attitudini che gli studenti acquisiscono. Con «protocollo di dibattito» indichiamo l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo.

A rilevare che protocolli di dibattito differenti influiscono almeno sulla percezione delle competenze acquisite dai partecipanti, sono soprattutto indagini empiriche interculturali come quella compiuta da Narahiko Inoue e Mika Nakano. Tuttavia, la relazione tra le regole del dibattito e le competenze promosse è attestata anche dal recente movimento argomentativo *pragmadiolettico* di Frans van Eemeren e Rob Grootendorst che ritiene l'assunzione di particolari regole di discussione funzionale alla risoluzione dei disaccordi.

Ma com'è possibile scegliere, o elaborare, un protocollo adatto ai propri obiettivi quando i panorami nazionale e internazionale sorprendono per abbondanza e diversità di proposte? Questa è la domanda cui quest'articolo cerca di rispondere presentando e riportando le caratteristiche essenziali dei più diffusi protocolli di dibattito alle competenze su cui intendono intervenire. Ciò permetterà di riflettere sull'idoneità di ciascun protocollo al raggiungimento dei propri obiettivi educativi.

¹ Per i progetti più articolati cfr.: Palestra di botta e risposta, Università di Padova, <http://www.istruzione.unipd.it/bottaerisposta/>; A suon di parole, IPRASE Trento, <http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=attivita&noderef=workspace://SpacesStore/d806d0bba53b-4665-89db-8a15940e9bd1&contentType=attivita&lan=IT>, ultima consultazione 12 aprile 2013.

Inoltre, per colmare un vuoto della letteratura italiana sul dibattito², tale articolo si proporrà anche d'avvicinare il lettore alla terminologia tecnica della letteratura inglese.

Protocolli di dibattito

Come definito in precedenza, un protocollo di dibattito è l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo. Tale termine permette una discreta traduzione dell'inglese *debate format*, ossia tipo di dibattito.

Da un confronto tra i vari protocolli di dibattito possiamo individuare un insieme di aspetti comuni che gli stessi protocolli regolano: il numero dei componenti di una squadra, il numero di squadre per dibattito, il tempo concesso per ogni intervento e il tipo e la funzione di ogni intervento. A fianco di queste, che chiamiamo *caratteristiche strutturali* perché danno al dibattito una precisa configurazione, troviamo anche un altro insieme di caratteristiche che denominiamo *secondarie*. Non strettamente collegate al protocollo di dibattito adottato perché una loro variazione non implica l'adozione di un protocollo diverso, le caratteristiche *secondarie* riguardano il tempo concesso agli studenti per la preparazione di tali questioni, il tipo di questioni da dibattere e le modalità di valutazione del dibattito stesso.

Sebbene questa lista non includa gli obiettivi pedagogici realizzabili con il dibattito, il rapporto tra le caratteristiche strutturali, quelle secondarie e gli obiettivi educativi è molto stretto: gli obiettivi, infatti, sarebbero considerati raggiungibili proprio attraverso l'adozione di precisi *protocolli*. È il caso del *Karl Popper Format* la cui adozione si propone lo sviluppo e la diffusione del pensiero critico in vista di una società aperta³.

Le *caratteristiche strutturali*, quelle *secondarie* e gli *obiettivi educativi* saranno pertanto gli elementi che ci permetteranno di comprendere i protocolli di dibattito nel rapporto con le conoscenze, abilità e attitudini stimulate negli studenti.

Numero dei componenti della squadra e numero di squadre

Non sempre il dibattito regolamentato si rivolge a intere classi. A livello competitivo il numero di componenti per squadra è limitato e ciò si scontra con l'esigenza di ampie ricadute. Affinché queste si possano ottenere, la scelta di un protocollo che coinvolga un alto numero di partecipanti è fonamen-

² M. De Conti, *Autori e testi tra argomentazione e dibattito regolamentato*, in A. Cattani e M. De Conti (a cura di), *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*, Napoli, Loffredo University Press, pp. 13-24.

³ R. Trapp, J. P. Zompetti, J. Motiejunaite, W. Driscoll, *Discovering the World Through Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, New York, IDEA, 2005, pp. XI-XII.

tale. Ecco, quindi, che protocolli come il *Co.Ba.*⁴ o il *Patavina Libertas*⁵ che coinvolgono 6 o 8 studenti per squadra potrebbero essere preferibili ad altri protocolli come il *Lincoln Douglas*, il *British Parliamentary*, il *World School Debate*, o il *Karl Popper* che coinvolgono rispettivamente squadre di 1 (il *L-D*), 2 (il *BP*), e 3 studenti (il *WSD* e il *KP*).

Il protocollo adottato per la tipologia di dibattiti chiamata *Public Debate* è ideato invece per coinvolgere 29 persone. Questo tipo di dibattito, tuttavia, non coinvolge propriamente due squadre ma un insieme di studenti che potrebbe essere l'intera classe. Alcuni studenti si schierano a favore alla questione da dibattere, alcuni contro mentre altri eseguono interventi in cui sono avanzati argomenti, nuove idee o accenni a ulteriori problematiche (*Floor Speeches*). Sebbene interessante perché può permettere la partecipazione di tutta la classe, esso non è adatto all'organizzazione di tornei in quanto non individua squadre ben definite e, a causa dell'elevato numero di partecipanti, rischia di essere dispersivo⁶.

Esistono protocolli che concepiscono invece il coinvolgimento di più di due squadre contemporaneamente. Il *British Parliamentary*, ad esempio, sebbene abbia squadre composte da 2 studenti, prevede per ogni incontro 4 squadre: 2 schierate per il *pro* e due per il *contro*. Una squadra, per guadagnarsi la vittoria, non solo deve sconfiggere le due squadre oppositrici, ma dimostrarsi migliore anche della squadra schierata dalla sua stessa parte. Oltre al *BP* troviamo anche i così detti *Multisided Debates*. Nati in opposizione al pregiudizio che i dibattiti sembrano assumere, ossia che il mondo sia o bianco o nero, questi dibattiti sono animati dalla consapevolezza che intorno alle questioni controverse esistono ben più di due possibili posizioni⁷.

Un'interessante proposta è avanzata da Cristián Santibáñez e Claudio Fuentes del CEAR, il *Centro de estudios de la argumentación y el razonamiento* dell'Università "Diego Portales" del Cile, che hanno elaborato un protocollo con 3 squadre. Pensato per evitare dibattiti tra sordi o tendenziosi e la diminuzione del rischio che siano omesse informazioni rilevanti per il dibattito, la terza squadra ha come compito il miglioramento del flusso d'informazioni tra le due squadre antagoniste.

È inoltre importante rilevare che il numero di componenti di una squadra, e il numero di squadre per dibattito, sono inversamente proporzionali al tempo per ciascun intervento: tenendo ferma la durata di un dibattito intorno ai 50 minuti, all'aumentare del numero dei componenti di una squadra, diminuirà il tempo che ciascuno avrà a disposizione per il proprio discorso. Pertanto, quando si sceglierà un protocollo di dibattito, o se ne modificherà uno

⁴ A. C. Snider, *Index of Travel: Chile /02 Folder. 02 Dic. 2002*, <http://debate.uvm.edu/travel/chile02/chileinto.html>.

⁵ M. De Conti, *Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Casoria (Na), Loffredo Editore University Press, 2009, pp. 235-246.

⁶ A. C. Snider, M. Schnurer, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, cit., pp. 57-58.

⁷ *Ibidem*, pp. 75-77.

già adottato, è importante valutare quanto tempo si ha a disposizione, quanti studenti si vogliono coinvolgere e quanto tempo rimarrà a ciascuno studente per esporre il proprio discorso. Inoltre è utile considerare che all'aumentare del numero di squadre coinvolte in un dibattito può aumentare il numero d'incontri da svolgere in un torneo.

Tempistiche degli interventi

Altro elemento importante del protocollo del dibattito è il tempo concesso agli studenti per effettuare i loro interventi (*Time Limit*). Il *World School Debate* prevede che ciascuno dei primi tre interventi di ogni squadra duri 8 minuti; lo stesso ammontare di tempo è concesso per gli interventi secondo il *BP*. Nel protocollo *Lincoln Douglas* sono invece concessi 6 minuti per ciascuno degli interventi principali. Infine, il protocollo *Patavina Libertas* riconosce invece solo 2 o 3 minuti per gli interventi principali. Ma perché queste differenze e soprattutto che vantaggi hanno interventi di durata più o meno lunghi?

Come già accennato le differenze possono essere ricondotte al numero dei componenti della squadra e al numero delle squadre per ciascun dibattito: minore è il loro numero, maggiore sarà il tempo a disposizione per parlare. Tuttavia aver maggior tempo a disposizione per un discorso comporta anche interventi di maggior complessità. Nel *WSD* e in molti altri protocolli impiegati a livello internazionale, dal primo intervento della squadra *contro*, lo studente dovrà non solo presentare le argomentazioni a favore della propria posizione, ma anche replicare agli argomenti già introdotti nel dibattito dagli avversari. Aspetti costruttivi e di replica sono pertanto compresenti in uno stesso discorso.

A livello internazionale i protocolli con interventi brevi sono impiegati principalmente nelle scuole medie mentre i protocolli con interventi lunghi sono adottati per i gradi scolastici superiori. In pratica, maggiore è la confidenza degli studenti con il dibattito, maggiore è la durata degli interventi che svolgono. Pertanto in alcune realtà, anche se non ovunque, si sta consolidando la sensata pratica di iniziare con protocolli elementari come lo *Standard Debate Format* per poi passare ai più complicati⁸.

C'è ancora un altro aspetto legato alla durata degli interventi: mentre interventi brevi possono rendere difficile l'esposizione d'idee complesse ma stimolano lo sviluppo di una grande capacità di sintesi, gli interventi lunghi rischiano di contenere elementi ripetitivi o divagazioni ma stimolano a una maggior abilità d'improvvisazione.

Tipi e funzione degli interventi

I protocolli di dibattito si occupano anche di definire le funzioni (*Speaker Duties*) per ogni singolo intervento. Capire un protocollo, nella sua funzio-

⁸ L. Goodnight, *Getting Started in Debate*, Illinois, National Textbook Company, 1987.

ne pedagogica, significa anche capire quali abilità sono coinvolte o stimolate dagli interventi. È sul protocollo che parte della formazione deve essere modulata in modo da fornire agli studenti le nozioni e i suggerimenti adatti per soddisfare quanto esso richiede.

Tra gli interventi di molti protocolli sembra esserci una certa omogeneità: ad esempio l'intervento di apertura dei dibattiti, implica di solito la definizione dei termini della questione da dibattere, mentre quello di chiusura richiede il riepilogo degli argomenti presentati. Tuttavia esistono delle differenze anche rilevanti. Alcuni *protocolli* come ad esempio il *BP* e il *WSD*, prevedono che in uno stesso intervento vengano effettuate argomentazioni, repliche e controrepliche. L'articolazione di questi interventi rende dinamico il dibattito poiché lo sviluppo ne risulta più lineare e, nel contempo, stimola negli studenti l'acquisizione di un maggior numero di abilità. Il consiglio qui, per chi usa protocolli meno completi, è di esortare gli studenti a cambiare spesso ruolo.

La varietà di funzioni richieste dagli interventi ha anche delle implicazioni in sede di elaborazione didattica: poiché le funzioni degli interventi sono diversificate, la formazione al dibattito non deve fornire solo nozioni logico-argomentative ma anche nozioni retoriche inerenti all'organizzazione degli argomenti, che varia al variare del tipo di discorso effettuato.

Tempo per la preparazione

Un elemento che gioca un ruolo influente è il tempo concesso agli studenti per preparare le questioni da dibattere. Nel torneo "Palestra di Botta e Risposta" organizzato dall'Università di Padova, ad esempio, le questioni da dibattere sono comunicate in coincidenza con l'inizio dell'anno scolastico. Questo permette agli studenti di iniziare a informarsi fin dai primi mesi di scuola e quindi d'approfondire le questioni proposte.

Non tutti i protocolli prevedono questo periodo di preparazione. Il *Parliamentary Debate* o il *British Parliamentary* concedono alla preparazione solo 15 minuti (*Impromptu Motions* o *Extemporaneous Motions*) mentre l'*Extemporaneous Debate Format (XD)* ne concede addirittura 10. È evidente che un dibattito così impostato coinvolgerà capacità diverse rispetto a quelle di organizzazione, sintesi e presentazione di prove, maggiormente sollecitate da un'approfondita preparazione. Esso stimolerà invece capacità d'improvvisazione e sveltezza mentale che conducono i dibattiti a essere più retorici, ossia maggiormente orientati al pubblico. A conciliare le due posizioni è il *WSD* che prevede la comunicazione di alcune questioni diversi mesi prima del torneo, ma introduce anche questioni la cui comunicazione avviene solitamente un'ora prima dell'incontro.

Esistono tuttavia competizioni in cui la stessa questione è dibattuta per più mesi, come avviene per il *Lincoln-Douglas Format (L-D)*. In questo caso ogni squadra deve dibattere più di una volta sullo stesso argomento sostenen-

do anche posizioni opposte⁹. Tale modalità è adatta a condurre gli studenti a un'approfondita comprensione del problema e delle varie posizioni in gioco.

È comunque importante notare che anche le tempistiche di preparazione, così come le tempistiche relative alla durata degli interventi, possono variare al variare del grado scolastico degli studenti. Infatti, si considera che studenti universitari, ad esempio, possedendo una maggior istruzione rispetto agli studenti delle scuole superiori, possano elaborare le posizioni da sostenere in minor tempo.

Tipologie di questioni

Come evidenziano Nicolli e Cattani per la filosofia, Scott per la sociologia o Estaville per la geografia, la questione dibattuta (*Resolution, Motion, Topic o Proposition*) orienta l'apprendimento dello studente.

Non raramente i protocolli di dibattito sono associati a particolari tipi di argomenti: il *protocollo L-D* è associato alla discussione su questioni filosofiche e sui valori etici mentre con il *WSD* si affrontano principalmente questioni politiche, economiche e relative ai diritti umani. Tuttavia quest'associazione non è essenziale e proprio per questo abbiamo inserito la *tipologia delle questioni* tra le *caratteristiche secondarie*. È infatti possibile impiegare nel protocollo *L-D* anche temi politici o meno rilevanti come ad esempio «Il cane è meglio del gatto?».

Anche in questo caso la tipologia di questioni può variare con il grado d'istruzione degli studenti coinvolti nel dibattito. Mentre di solito questioni come «Il treno è migliore dell'automobile?» sono usate per principianti, argomenti filosofici sono dibattuti tra classi degli ultimi anni di superiori o tra universitari. È evidente che al variare della questione dibattuta, variano anche le capacità richieste per dibatterla. Il protocollo *L-D* implicherà l'acquisizione di più sofisticate capacità logiche rispetto, ad esempio, del *Parliamentary Debate* che, trattando argomenti politici e concedendo poco tempo di preparazione, sarà principalmente retorico.

Distinzione canonica, sebbene non assunta da tutti i teorici del dibattito, è quella delle questioni in: questioni sui *fatti* (*Fact*), questioni sui *valori* (*Value*) e questioni sui *piani d'azione* (*Policy*). Le prime sono quelle in cui si cerca di determinare se una particolare affermazione sia vera; quelle sui *valori* riguardano la validità o il valore di una cosa (spesso rispetto a un'altra); le ultime, ossia le questioni sui *piani d'azione*, sono quelle in cui si cerca di determinare quale linea d'azione politica dovrebbe essere adottata. Per i nostri scopi è fondamentale sottolineare anche che dal tipo di questione dibattuta dipendono differenti strategie analitiche, argomentative e confutative: una questione relativa ai *piani d'azione* richiederà un maggior impiego di argomentazioni legate alle conseguenze rispetto a quanto richiedano le questioni relative ai

⁹ G. A. Fine, *Gifted Tongue*, New Jersey, Princeton University Press, pp. 47-49.

fatti, per il sostegno dei quali sarà invece più frequente il ricorso all'autorità.

Alle questioni dibattute sono abbinati anche criteri per la loro interpretazione. Generalmente i protocolli vincolano l'interpretazione delle questioni al senso comune o, molto più spesso, a quello tecnico dei termini che le compongono. Alcuni protocolli di dibattito, invece, adottano criteri più elastici. L'*American Parliamentary Debate Format* (APD) concede alla squadra che apre il dibattito di interpretare la questione stabilendo vincoli spazio-temporali (*Time-Space Cases*). Se la squadra che apre il dibattito imposta esplicitamente la propria posizione nel 1800, gli avversari non potranno avanzare argomentazioni riferentesi, ad esempio, alla guerra nucleare o all'avvento dei computer¹⁰. In questi casi, essendo estremamente difficile anticipare la posizione sostenuta dalla squadra che aprirà il dibattito, la squadra schierata per il *contro*, dovendo il più delle volte improvvisare, sarà stimolata a sviluppare grandi capacità critiche e confutatorie.

Modalità di valutazione del dibattito

I criteri utilizzati dalla giuria per valutare i dibattiti influiscono sulle modalità di esposizione degli studenti: essi sono le linee guida alle quali gli studenti si attengono per aggiudicarsi la vittoria, e attraverso d'essi è possibile stimolare ad assumere modalità di argomentazione ed esposizione ben definite. In alcuni protocolli come il *Policy Debate* le informazioni introdotte nel dibattito devono essere corredate dal tipo di fonte, dall'indicazione precisa del loro reperimento e dal nome e dall'autorevolezza del loro autore. Non tutti i *protocolli* pretendono ciò. Ad esempio il *Parliamentary Debate* è un *protocollo* che dà maggiore importanza agli aspetti oratori rispetto a quelli logici e pretende una minor presenza di linguaggio tecnico e di argomentazioni teoriche nonché una minor esplicitazione delle fonti. Il protocollo *Karl Popper*, invece, volendo rendersi accessibile al cittadino medio dell'*open society*, valuta negativamente un ritmo d'esposizione molto veloce a differenza del *Policy Debate* che prevede la possibilità di parlare alla velocità di 400 parole al minuto¹¹.

Infine, poiché i criteri di valutazione dei dibattiti sono influenzati anche dalle finalità e dagli obiettivi per cui ciascun protocollo è stato elaborato, è importante esplicitare il rapporto tra i protocolli e i loro obiettivi pedagogici.

Obiettivi pedagogici

È fondamentale esplicitare che le regole inerenti ai vari protocolli sono strutturate anche in base agli obiettivi pedagogici che ne sottostanno all'elaborazione. L'*American Forensic Association*, ad esempio, per salvaguardare il carattere educativo della sua attività ha elaborato una serie di regole per

¹⁰ American Parliamentary Debate Association, <http://www.apdaweb.org/guide/rules>.

¹¹ G. A. Fine, *Gifted Tongue*, cit., pp. 26-29.

evitare la *fabbricazione*, la *distorsione* e il *plagio* delle prove cui i contesti competitivi facilmente inducono¹². Il *Karl Popper* ponendo anch'esso maggiore attenzione all'aspetto educativo piuttosto che a quello competitivo privilegia le capacità critiche e l'attenzione ai contenuti rispetto allo stile. Il *British Parliamentary*, infine, ci offre un ulteriore ottimo esempio della stretta relazione tra protocollo, obiettivi educativi e criteri di valutazione: tale protocollo prevede che il numero di squadre partecipanti a ciascun dibattito siano quattro e che le due squadre schierate per la stessa posizione non si contraddicano nella loro linea argomentativa. Siccome il *BP* affonda le sue radici nelle discussioni deliberative della *British House of Commons*, pretendere tale coerenza è funzionale alla preparazione degli studenti per la partecipazione a coalizioni politiche: se infatti un partito rigettasse le affermazioni dei supposti partner politici (*Knifing*) comprometterebbe la stabilità della coalizione stessa¹³.

Conclusioni

Il tipo di protocollo utilizzato influisce sull'acquisizione delle competenze degli studenti: modificando ciascuna delle sue caratteristiche stabiliamo quali siano le abilità sulla cui acquisizione gli studenti devono maggiormente soffermarsi o quale sia la portata delle ricadute. Per esemplificare questi rapporti abbiamo fatto riferimento a importanti autori e ad alcuni tra i più diffusi protocolli di dibattito.

Quella presentata, tuttavia, non è l'unica prospettiva dalla quale guardare ai protocolli di dibattito. Alfred Snider presenta infatti una classificazione dei tipi di dibattito in base alla loro diffusione geografica. In questo modo l'adozione del protocollo potrà dipendere dalle competizioni cui si desidera partecipare¹⁴.

Inoltre, neanche le riflessioni finora introdotte sulla relazione tra *protocolli* e competenze sono da considerarsi esaustive. Infatti, rari sono gli studi empirici che comparano i diversi tipi di dibattito con le competenze che permettono d'acquisire. Ciononostante, tali riflessioni, possono essere un valido ausilio nell'orientare sia professori e studenti alla scelta di un protocollo adatto ai loro fini pedagogici, sia ricercatori a un approccio a tali questioni che conduca a conclusioni più certe e generalizzabili.

¹² L. A. Perry, *Engaging Ethos: Source Citation Accuracy in Intercollegiate Forensics*, in «The National Forensic Journal».

¹³ J. Meany, K. Schuster, *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*, cit.

¹⁴ A. C. Snider, *A Short Guide to Competitive Debate Formats*, 2011, <http://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>, ultima consultazione 12 aprile 2013.

Bibliografia

- A Suon Di Parole, IPRASE Trento, <http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=attivita&noderef=workspace://SpacesStore/d806d0bb-a53b-4665-89db-8a15940e9bd1&contentType=attivita&lan=IT>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- American Parliamentary DEBATE ASSOCIATION, <http://www.apdaweb.org/guide/rules>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- M. De Conti, *Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Casoria (Na), Loffredo Editore University Press, 2009, pp. 235-246.
- M. De Conti, *Autori e testi tra argomentazione e dibattito regolamentato*, in A. CATTANI e M. De Conti (a cura di), *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*, Napoli, Loffredo University Press, 2012, pp. 13-24.
- F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, *Rationale for a Pragma-dialectical Perspective*, in «Argumentation», 2, 1988.
- F. H. Van Eemeren, F. S. Henkemans, *Il galateo della discussione (Orale e scritta)*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.
- L. E. Estaville JR., *Debate: A Teaching Strategy for Geography*, in «Journal of Geography», 87, 2001.
- G. A. Fine, *Gifted Tongue. High School Debate and Adolescent Culture*, New Jersey, Princeton University Press, 2001.
- C. B. Fuentes, C. Y. Santibáñez, *Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico*, in A. Cattani (a cura di), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, Napoli, Loffredo Editore University Press, 2011, pp. 111-137.
- L. Goodnight, *Getting Started in Debate*, Illinois, National Textbook Company, 1987.
- N. Inoue, M. Nakano, *The Benefits and Costs of Participating in Competitive Debate Activities*, in J. P. Zompetti (a cura di), *Reasoned Rationale. Exploring the Educational Value of Debate*, New York, IDEA, 2011, pp. 123-140.
- J. Meany, K. Schuster, *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*, New York, I.D.E.A., 2003.
- S. Nicolli, A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*, Padova, CLEUP, 2008.
- Palestra Di Botta E Risposta, Università di Padova, <http://www.educazione.unipd.it/bottaerisposta/>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- L. A. Perry, *Engaging Ethos: Source Citation Accuracy in Intercollegiate Forensics*, «The National Forensic Journal», 21, 2003, pp. 52-66.
- S. Scott, *Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study*, «The Journal of Technology Studies», 34, 2008.
- A. C. Snider, *Index of Travel: Chile /02 Folder. 02 Dic. 2002*, <http://debate.uvm>.

- edu/travel/chile02/chileinto.html, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- A. C. Snider, *A Short Guide to Competitive Debate Formats*, 2011, <http://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- A. C. Snider, M. Schnurer, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, New York, I.D.E.A., 2006.
- R. Trapp, J. P. Zompetti, J. Motiejunaite, W. Driscoll, *Discovering the World Trough Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, New York, IDEA, 2005.